

Welche wissenschaftlichen Daten für welche Berufsbildungspolitik?

Baethge, Martin

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Baethge, M. (2014). Welche wissenschaftlichen Daten für welche Berufsbildungspolitik? In F. H. Esser (Hrsg.), *Politikberatung und Praxisgestaltung als Aufgabe der Wissenschaft? Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation in der beruflichen Bildung* (S. 69-84). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-062w069>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Martin Baethge

Welche wissenschaftlichen Daten für welche Berufsbildungspolitik?

1. Frageperspektiven

Was im Titel scheinbar ganz harmlos als Frage nach Verfügbarkeit und Qualität von wissenschaftlichen Daten für Berufsbildungspolitik daherkommt, hat es in sich und entfaltet bei genauerem Hinsehen ein etwas ungemütliches Maß an Grundsätzlichkeit, das sich nicht einfach abschütteln lässt. Da wissenschaftliche Daten nicht einfach als Fakten betrachtet werden können, sondern nur im Rahmen ihrer theoretischen Prämissen und methodischen Erfassungsverfahren zu verstehen sind und zudem je nach politischem Verwendungskontext unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden können, ist man unversehens bei einigen grundsätzlichen Fragen zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Welche Funktion sollen wissenschaftliche Daten in der Politik erfüllen? Wer entscheidet darüber, welche wissenschaftliche Daten in welcher Weise Eingang in politische Entscheidungsprozesse finden? Ist das Verhältnis zwischen wissenschaftlichen Datenlieferanten und Politik ein Auftrags- oder ein Kommunikationsverhältnis? Wie vollzieht sich die Dateninterpretation und -verwendung? Unter welchen politischen Steuerungsformen – eher hierarchisch-bürokratischen oder eher kooperativ-symmetrischen – stellt sich heute die Frage nach dem Verhältnis von Politik und Wissenschaft? Solche Fragen bilden den impliziten Problemhorizont (wenn auch nicht die Gliederung) der folgenden Ausführungen.

Um von vornherein Illusionen, Missverständnisse, vielleicht auch Wünsche oder sogar Ängste nicht aufkommen zu lassen, die sich mit der allgemeinen Frage des Verhältnisses von Wissen/Wissenschaft und Politik verbinden, dessen Spezialfall Berufsbildungspolitik im Folgenden erörtert werden soll: Es geht nicht um Verwissenschaftlichung der Politik, um Wissen statt Interessen und Werten, um Substitution politischer Zuständigkeit und Verantwortlichkeit durch wissenschaftliches Expertentum. Die in den begrifflichen Vorstellungswidersprüchen angezielten realen Gegensätze zwischen den gesellschaftlichen Handlungssphären der Politik und der Wissenschaft sind nicht aufzuheben, sollten auch nicht eingeebnet werden und stehen folglich auch nicht zur Debatte. Zu erörtern ist nicht Grundsätzliches, sondern Graduelles: Ob es und gegebenenfalls wie es gelingen kann, politische Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse – hier im Bereich der beruflichen Bildung – durch wissenschaftlich gewonnenes Wissen etwas rationaler zu machen und nach Maßgabe allgemein konsensfähiger Ziele (z. B. Chancengleichheit, Teilhabe, Ressourcen-

effektivität) zu optimieren. Hierauf ist im Folgenden die Frage nach erforderlichen wissenschaftlichen Daten für Berufsbildungspolitik gerichtet. Hinter der Frage steht eine jahrzehntelange wissenschaftliche Debatte über das Verhältnis von Wissenschaft und Politik, auf die hier nicht im Einzelnen einzugehen ist, aber auf deren aktuelle Ausprägung kurz verwiesen werden soll.

2. Der aktuelle steuerungspolitische Kontext der Fragestellung

Das Verhältnis von Wissenschaft und Politik, hier von Bildungs- und Berufsbildungspolitik, stellt sich heute anders als noch vor 30 oder 40 Jahren dar, da sich das Handlungskonzept der Politik und ihre Erwartungen an sowie ihre implizite Funktionszuweisung für Wissenschaft gewandelt hat. Es sind im Wesentlichen zwei eng miteinander verknüpfte Entwicklungen, die ein neues politisches Handlungskonzept nicht nur, aber auch für Bildungs- und Ausbildungspolitik hervorgebracht und einen erhöhten Bedarf an validen Daten generiert haben: Zum einen ist es der Wandel im Modus politischer Steuerung und Handlungskoordination von einem eher hierarchisch-dezisionistisch zu einem eher kooperativ steuernden Staat. Zum anderen ist es die Entwicklung zum Konzept einer „evidence-based policy“.

- Den ersten Prozess hat R. Mayntz unter der Perspektive „von der Steuerungstheorie zu global governance“ (2008) beschrieben. Den Ausgangspunkt ihrer Argumentation bildet die Erfahrung, dass viele der nach dem Zweiten Weltkrieg in der Wiederaufbauphase in der Bundesrepublik angestoßenen Reformen ihre Ziele nicht so erreichten, wie es intendiert war. Der als „Steuerungssubjekt“ fungierende Staat agierte bei seinen politischen Interventionen hierarchisch „top down“ (MAYNTZ 2008, S. 43). Die begrenzten Effekte dieses Typs „planmäßiger Gesellschaftsgestaltung“ (ebenda) führte in der sozialwissenschaftlichen Diskussion wie bei den politischen Instanzen zu der Einsicht, bei der Politikentwicklung wie bei der Implementation von Interventionen stärker mit gesellschaftlichen Akteuren zu kooperieren und stärker auf gesellschaftliche Selbstregulierung zu setzen. Den Begriff der Governance, den Mayntz für unterschiedliche politische Räume (national, regional, global) durchdekliniert, wird in der Politikwissenschaft als „Bezeichnung einer nicht rein hierarchischen, kooperativen Form des Regierens benutzt, bei der private korporative Akteure an der Formulierung und Implementierung von Politik mitwirken“ (MAYNTZ 2008, S. 45).

Man kann die Berufsbildungspolitik seit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 als ein Paradebeispiel für diesen Typ von Governance verstehen, da die großen korporativen Akteure der Arbeitgeber und Arbeitnehmer über Fragen der Berufsbildungspolitik mit dem Staat verhandeln und institutionell von der gesamtstaatlichen bis auf die lokale Ebene in die Gestaltung der Berufsbildung eingebun-

den sind. Damit ist eine Politikkonfiguration gegeben, die nicht mehr wie in der Vergangenheit nach dem vertikalen Modell Politiksubjekt – Politikadressat organisiert ist, sondern stärker in horizontalen Prozessen operiert, ohne dass allerdings die letztendliche Entscheidungskompetenz der staatlichen Politik aufgehoben würde. Die neue Politikkonfiguration hat gravierende Auswirkungen für das Verhältnis von Wissenschaft und Politik und bedeutet zunächst, dass Adressaten wissenschaftlicher Expertise nicht allein die Träger staatlicher Politik, sondern auch deren (nicht exakt definierbare) Kooperationspartner sind.

- Die zweite Entwicklung, „evidence-based policy“, ist heute eher ein Leitbild, über dessen Verbindlichkeit in der Bildungspolitik wenig bekannt ist, als bereits breite Politikpraxis. Das Konzept bezieht sich weniger als das erste auf das Verhältnis von Politik zu ihren Adressaten bzw. Kooperationspartnern als vielmehr auf die zunehmende Komplexität und die Definitionsschwierigkeiten von Gegenständen und Inhalten politischer Entscheidungen sowie deren rationale Begründung. Evidence-based policy ist in der Bildungspolitik nicht ganz neu, aber erst in der Nach-PISA-Zeit in der internationalen Bildungspolitik zunehmend zu einem geforderten Standard geworden (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2010; auch CEDEFOP 2009, Foreword). Der ursprünglich aus der Gesundheitspolitik/dem Gesundheitswesen stammende Begriff (vgl. JORNITZ 2009, S. 70) bezeichnet ein Konzept, nach dem politische Entscheidungen auf das nach wissenschaftlichen Kriterien (Validität, Rehabilität) beste vorhandene Wissen gegründet sein sollten. Mit dem normativen Postulat des besten vorhandenen Wissens verbindet sich für die Wissenschaft die schwere Hypothek, dieses Wissen zu bestimmen.

Vor dem Hintergrund einer extrem starken Diffusion von Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten ist diese Hypothek für alle Wissenschaftssektoren schwer zu bewältigen. Dies gilt insbesondere für die Geistes- und Sozialwissenschaften, die die Bezugswissenschaften für Berufsbildungspolitik abgeben, da sie von ihren Forschungsfeldern her nicht nach dem Paradigma „experimenteller oder quasi-experimenteller (Randomized Control Trials – RCT)“ (Heinrich 2009) Forschung verfahren können. Im Folgenden ist dieser Typ Wissenschaft und weniger die Naturwissenschaft im Blickpunkt.

Aber das Methodenproblem ist – wie sich noch zeigen wird – nur eine Facette der Schwierigkeit zur Bestimmung des „besten Wissens“. Es kann allerdings verständlich machen, warum die Diskussion über „evidence-based policy“ nach PISA starken Aufwind erhielt: Mit PISA trat ein expliziter steuerungspolitischer Anspruch auf (BAUMERT u. a. 2001, S. 15 und ...), und mit der in PISA eingesetzten psychometrisch verfahrenenden Kompetenzdiagnostik schien ein quasi-naturwissenschaftliches Methodenensemble von hoher Objektivität, Validität und Reliabilität Einzug in die Bildungswissenschaften gehalten zu haben, das auch für die

Berufspädagogik relevant war (vgl. WINTHER 2010). In der Begeisterung über das neue Methodenkonzept für Kompetenzdiagnostik ging innerhalb der Wissenschaft verloren, dass Kompetenzmessung nur ein – wenn auch wichtiger – Aspekt von Pädagogik/Berufspädagogik ist und zunächst ein Instrument, dessen Bedeutung für die Bildungswissenschaften wie für die Bildungspolitik sich erst durch die Einbettung in Didaktik und umfassende Unterrichts- und Kontextforschung erschließt. Auch für das Konzept „evidence-based policy“ gilt, dass es selbst unter der Voraussetzung, dass die Verfügbarmachung des „besten Wissens“ gelingt, nicht zu Politikersatz durch Wissenschaft führt und bildungs-/berufsbildungspolitische Diskurse der Akteure überflüssig macht. Meyer-Hesemann hat die Grenzen einer „evidence-based policy“ mit seiner Warnung vor der „falschen Erwartung“ gezogen, „wissenschaftlich abgesichertes Steuerungswissen ließe sich unmittelbar kraft Rationalität der Erkenntnis in den Beschluss von bildungspolitischen Maßnahmen umsetzen. Diese Erwartung ist naiv, denn sie verkennet die vollkommen unterschiedlichen handlungsbestimmenden Koordinaten politischen Handelns und wissenschaftlichen Arbeitens: Wissenschaftler stellen komplexe Fragen, für deren Beantwortung sie möglichst viel Zeit und Mittel benötigen; Politiker suchen klare und möglichst einfache und umsetzbare Antworten zur Lösung der aufgezeigten Probleme wie zur Durchsetzung ihrer politischen Zielvorstellungen“ (MEYER-HESEMANN 2008, S. 13). Man muss der etwas holzschnittartigen Typisierung der Handlungsformen von Politikern und Wissenschaftlern im Zitat nicht unbedingt folgen, ohne in Abrede zu stellen, dass die Handlungsbereiche von Wissenschaft und Politik im Kern unterschiedlichen Parametern, Ansprüchen und Handlungslogiken folgen (müssen) (vgl. FÜSSEL 2009, S. 32). Allerdings sind diese Unterschiede seit der umfassenden Durchdringung aller Gesellschaftsbereiche mit Wissenschaft nicht mehr mit Gegensatzpaaren wie Rationalität versus Irrationalität, Wissenschaftlichkeit versus Voluntarismus u. a. zu beschreiben, da wissenschaftliches Wissen aus dem politischen Alltag ebenso wenig wegzudenken ist, wie Wissenschaft ohne ihre vorwissenschaftlichen Antriebskräfte der Neugier, Spontaneität und Kreativität sowie Interesse nicht existieren würde.

Von beiden Entwicklungstendenzen der politischen Governance her, kooperative Steuerung und evidence-based policy, stellen sich nicht nur Anforderungen an die Qualität des Wissens, sondern auch an seine Distributions- und Präsentationsformen. Sollen die gesellschaftlichen Akteure in die politischen Wissensbildungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden – und im Fall von Bildungs- und Berufsbildungspolitik umfasst der Kreis der Interessierten die Mehrheit der Bevölkerung –, so ist allgemeine Zugänglichkeit und Verständlichkeit der Daten unabweisbar. Dann geht es nicht nur um Steuerungswissen für die Politikerkaste in Staat und Verbän-

den, sondern um „Orientierungswissen“ (TIPPELT 2009, S. 8) für die breite Öffentlichkeit. Diese Bedingung wird in Deutschland in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik durch den nationalen Bildungsbericht von unabhängigen Wissenschaftlern der Autorengruppe Bildungsberichterstattung und dem vom BIBB erarbeiteten Datenreport zum Berufsbildungsbericht erfüllt.

3. Welche Wissenschaft? Wissenschaftsdiffusion als Problem der Politikberatung

Das traditionelle Kommunikationsmuster zwischen Wissenschaft und Politik, das sich im Rahmen des modernen Sozial- und Interventionsstaates entwickelt hatte (vgl. FRIEDRICH 1970), erfüllt diese Bedingung nicht. Dieses Muster war – zugespitzt – im Wesentlichen ein Auftrags-Beratungs-Modell, bei dem die Politik des hierarchisch steuernden Interventionsstaates, genauer die Ministerialbürokratie als eigentlicher Verarbeiter wissenschaftlicher Expertise, für eher dauerhafte und strategische Beratungsaufgaben wissenschaftliche Beiräte oder Kommissionen bei Ministerien einrichtete und sich für spezifische Fragen kurzfristig wissenschaftliche Expertisen erstellen ließ.

Ob dieses Modell einer relativ klaren Rollen- und Sphärentrennung tatsächlich Effekte im Sinne einer substanziellen wissenschaftlichen Fundierung politischer Entscheidungen gezeitigt hat, ist unklar, darf aber bezweifelt werden.¹² Die Ergebnisse eines größeren DFG-Forschungsprojekts zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik am Soziologischen Seminar der Universität Göttingen, an dem der Verfasser als Student und Interviewer teilgenommen hat, bestätigt eher eine recht begrenzte Wirkung dieses traditionellen Beziehungsmusters. Für den politischen Bereich kommt Friedrich zu dem Ergebnis, dass die wissenschaftliche Beratung eher eine politische als eine wissenschaftliche Funktion gehabt habe, die im Wesentlichen von den Zielen und Interessen der Ministerialbürokratie bestimmt gewesen sei. Die wissenschaftliche Beratung sei „primär an Aufgaben beteiligt, die vornehmlich den Charakter der Hilfs- und Ergänzungs- sowie Unterstützungsfunktion in fachlicher und politischer Hinsicht haben“ (FRIEDRICH 1970, S. 445 f.), und es gelinge ihr nur selten, den Inhalt der politischen Entwicklung nach wissenschaftlichen Kriterien maßgeblich zu beeinflussen. Umgekehrt entsprach dem aufseiten der Kommissions- und Beiratswissenschaftler oft der Eindruck, dass nicht wirklich wissenschaftliche Leistungsfähigkeit gefordert sei und ihr Sachverstand eher zur Legitimation politischer Entscheidungen als zu deren Entwicklung und wissenschaftlicher Fundierung gefragt sei.

12 Eine echte Evaluation oder Effektivitätsforschung von wissenschaftlicher Beratung ist schwierig, weil sie eine längerfristige Beobachtung politischer Entscheidungsprozesse voraussetzt.

Habermas hat schon früh ein alternatives Kommunikationsmuster zwischen Wissenschaft und Politik zur Diskussion gestellt, das implizit gegen die hier geschilderte Praxis gerichtet ist. Gegen das Modell Auftrag – Beratung, das von klar getrennten Bereichen von wissenschaftlichem Sachverstand und Politik ausgeht, postuliert Habermas (1963, zitiert nach FRIEDRICH 1970, S. 21 ff.) eine wechselseitige Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik, in der die Wissenschaftler die Politiker bei ihren Entscheidungen entsprechend ihrer Fachkompetenz beraten und umgekehrt die Politiker die Wissenschaftler mit ihren Fragen vertraut machen.

Keines der beiden Modelle, weder das getrennte Auftrags-Beratungs- noch das kommunikative Beratungsmodell habermascher Prägung, trifft, obwohl in der Realität immer noch vermutlich die gängigste Vorstellung, die heutige Situation. Beide Modelle sind an die doppelte Bedingung eines noch relativ exklusiven Wissenschafts- und Forschungsbetriebs auf der einen und eines hierarchisch-dezisionistischen Politikmodells auf der anderen Seite gebunden. Beide Bedingungen sind überholt. In der Politik haben sich wie gezeigt andere, stärker kooperative Steuerungsformen, die die gesellschaftlichen Akteursgruppen in Politikformulierungs- wie -implementierungsprozesse einbinden, durchgesetzt. In der Wissenschaft ist es seit Mitte der 1960er-Jahre zu einer immensen Expansion von Hochschulstudium und starken Ausweitung und Ausdifferenzierung der Forschung gekommen.

Beide Wandlungstendenzen haben für die hier thematisierte Frage eine beträchtliche Relevanz: Die Veränderung des politischen Steuerungsmodells ging einher mit dem sukzessiven Abbau des Juristenmonopols in der Ministerialbürokratie und dem Eindringen anderer Fachdisziplinen in die politische Verwaltung wie auch mit einem Ausbau fachlicher Stäbe mit wissenschaftlicher Vorbildung bei den korporativen Politikakteuren. Aufseiten der Wissenschaft führte die Expansion von Forschung und Lehre zu einer kontinuierlichen Erhöhung wissenschaftlich ausgebildeter Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt, in Betrieben und Verwaltungen, sodass man davon ausgehen kann, dass in den meisten gesellschaftlichen Handlungsbereichen die wissenschaftliche Fachkompetenz gewachsen ist. Gleichzeitig ist es zum Ausbau nicht nur der universitären, sondern vor allem auch der außeruniversitären Forschung gekommen.

Die Expansion der Bildungs- und Berufsbildungsforschung ist für den hier thematisierten Zusammenhang besonders hervorzuheben. Im außeruniversitären Bereich ist hier vor allem auf die beiden großen politiknahen Bundesinstitute hinzuweisen: das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) im nationalen sowie das Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) im europäischen Rahmen, um nur die größten Forschungseinrichtungen im Berufsbildungsbereich außerhalb von Hochschulen zu nennen.

Expansion und gesellschaftliche Diffusion von Forschung und wissenschaftlichem Wissen zeitigen eine widersprüchliche Konsequenz: Nie war mehr wissenschaftliches Wissen in allen gesellschaftlichen Bereichen (auch in der Berufsausbildung) allgemein verfügbar als gegenwärtig. Gleichzeitig aber war es auch selten schwieriger, aus der Fülle des Wissens relevantes von weniger relevantem Wissen zu unterscheiden. Diese Widersprüchlichkeit wirft die Frage auf, warum bei so viel Wissensangeboten und zugleich so viel mehr an wissenschaftlicher Kompetenz in den politischen und gesellschaftlichen Organisationen die Titelfrage nach den wissenschaftlichen Daten für Berufsbildungspolitik nicht trivial erscheinen soll. Sicherlich kann man in Anlehnung an das Ondit über das auf der Straße liegende Geld sagen: Wissenschaftliche Daten liegen in ungeheurer Fülle auf der Straße. Was hindert politische Akteure, sie aufzulesen? Genau diese Fülle macht es schwierig, aus der Datenfülle die richtigen Daten auszuwählen.

Möglicherweise ist es für die Politik nicht entscheidend, große Mengen neuer wissenschaftlicher Daten generiert zu bekommen, sondern verlässliche Navigationskriterien für die Selektion von relevanten Daten zu erhalten. Auch diese können ihr, soweit es um wissenschaftliche Qualität der Daten geht, am ehesten von der Wissenschaft bzw. in Kommunikation mit Wissenschaftlern gegeben werden. Die Größe des damit angesprochenen Problems wird einsichtig, wenn man sich das Ausmaß der Wissenschaftsdiffusion vor Augen hält.

Es ist die ungemein starke gesellschaftliche Diffusion von Wissenschaft und Wissensproduktion, die M. Gibbons u. a. zum Ausgangspunkt ihres Versuchs machen, mit einer neuen Systematik, die jenseits der Unterscheidung von Grundlagen- und angewandter Forschung liegt, die Dynamik und Probleme der gegenwärtigen Wissenschaftsproduktion mit den beiden Kategorien Mode-1-Wissenschaft und Mode-2-Wissenschaft verständlich zu machen. Mode 1 umfasst – vereinfacht gesprochen – die traditionelle Universitätsforschung und ihre kognitiven und sozialen Normen, die die Produktion, Legitimation und Ausbreitung der neuzeitlichen Wissenschaft (newtonsches Modell) bestimmt haben und die heute die Vorstellung von „guter Wissenschaft“ prägen (vgl. GIBBONS 2001, S. 1). Neben dem ubiquitären Siegeszug dieses Wissenschaftstypus hat sich gerade vor allem in den letzten Jahrzehnten ein neuer Typ von wissenschaftlicher Wissensproduktion ausgebreitet, den man als Resultat der fortschreitenden Durchdringung der Gesellschaft mit Wissenschaft in all ihren Bereichen begreifen kann und der nach Gibbons u. a. die neue gesellschaftliche Dynamik der Wissenschaft ausmacht.

Im Gegensatz zur traditionellen Wissenschaft (Mode 1), deren Ausweitung und Ausdifferenzierung im Wesentlichen einer innerscientifischen Dynamik folgt, prägt die Entwicklung der Mode-2-Wissenschaft, dass sie sich in der Praxis vollzieht. Diese „Wissenschaft wird in Anwendungskontexten durchgeführt“ (GIBBONS u. a.

1994, S. 3), entwickelt sich weiter unter praktischen Fragestellungen in unzähligen gesellschaftlichen Feldern – Industrie, politischer Organisation, gesellschaftlichen Gruppen etc. – und ist auf praktische Problemstellungen fixiert, die vor allem transdisziplinär in Forschergruppen bearbeitet werden, die sich nach Lösung des Problems auflösen oder in anderer Zusammensetzung neu konfigurieren können. Forschung in Anwendungskontexten ist etwas anderes als das, was landläufig unter „angewandter Forschung“ verstanden wird. Letztere kann auch mit gezielten praktischen Interessen (z. B. ein Industrieauftrag) in Universitäten stattfinden, und ihre Ergebnisse fließen in die Praxis zur Verwertung zurück. Bei Mode-2-Wissenschaft existiert keine Trennung von Wissensgenerierung und -anwendung, beides geschieht durch die gleichen Personengruppen und nicht in sukzessiven Prozessen.

Es ist in diesem Artikel nicht der Platz, die ganze Gibbons-Debatte auszubreiten und zu diskutieren, ob die Mode-2-Wissenschaft tatsächlich die innovative transdisziplinäre Dynamik entfaltet, die Gibbons u. a. ihr zuschreiben, und ob sie tatsächlich weitreichende Rückwirkungen auf die etablierte Wissenschaft (Mode 1) hat und – wenn ja – welche. Auch muss offenbleiben, ob die „Wissensproduktion in Anwendungskontexten“ für die Gesellschaft tatsächlich mehr Transparenz und Teilhabe mit sich bringt (GIBBONS 1999) und, wenn ja, zu welchem Preis.

Im hier thematisierten Zusammenhang hat der Verweis auf die gibbonsche Unterscheidung vor allem den Zweck, die Vielfalt und Unterschiedlichkeit wissenschaftlicher Datenproduktion und -quellen für Politik, auch für Berufsbildungspolitik, und die sich damit verbindenden Probleme deutlich zu machen. Bezogen auf die Bundesrepublik hat die Hochschulexpansion auch dazu geführt, dass sich in den Sozial- und Geisteswissenschaften außerhalb der Universitäten Forschungsgruppen und -einrichtungen gebildet haben, die im gesamten Bereich von Berufsausbildung und Weiterbildung sowie Personalentwicklung und -beratung Forschung, Entwicklung und Beratung zusammen anbieten und betreiben. Die Grenzen zu Unternehmensberatung sind fließend, und der Wettbewerb um öffentliche und private Aufträge ist groß. In diesen Komplex gehört auch die Evaluationsforschung für öffentliche Bildungs-, Weiterbildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktprogramme. Es hat sich eine höchst unübersichtliche Forschungslandschaft herausgebildet, teils in Verbindung mit Universitäten und Fachhochschulen, teils völlig losgelöst von ihnen. A priori lässt sich kein Grund dafür angeben, warum die Qualität der Forschung in diesen eher dem gibbonschen Mode 2 zuzurechnenden Forschungseinheiten schlechter sein sollte als die von universitären Forschergruppen; allerdings gilt auch das Umgekehrte, dass sich kein Grund für die Annahme nennen lässt, dass die Qualität besser sein sollte. Damit wird die Frage unabweisbar, wer über die wissenschaftliche Datenqualität der produzierten Forschungsergebnisse entscheidet.

Da es um wissenschaftliche Qualität geht, können nicht praktische Anwendungskontexte den Maßstab abgeben – dies würde zu einem ungebremsten Praxisopportunismus in der Wissenschaft führen –; vielmehr sind die methodischen Kriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität unverzichtbar. Sie sind allerdings in doppelter Weise unzureichend: Zum einen sind sie nur von Wissenschaftlern selbst angemessen zu beurteilen, und ein Großteil von Forschungsergebnissen in Anwendungskontexten bleibt vom fachwissenschaftlichen Diskurs unbeachtet, obwohl die Ergebnisse in die Praxis von Politik, Unternehmen und Aus- und Weiterbildungseinrichtungen eingehen. Zum anderen sind es zu formale Mindeststandards, die unter Umständen noch nichts über die Qualität und Angemessenheit der in eine Untersuchung einfließenden Hypothesen und die Reichweite der Fragestellung für den Gegenstandsbereich aussagen. Eine empirische Untersuchung kann nach gängigen Methodenstandards (Validität, Reliabilität) exakt sein, ohne das Problem angemessen und in seiner politischen Relevanz treffend analysiert zu haben, weil das Problemverständnis der Forscher zu reduktionistisch war und wesentliche Aspekte nicht berücksichtigt worden sind. Politiker und Ministerialbeamte mögen dafür aus ihrem eigenen Problemverständnis ein Sensorium haben und eine Expertise als unzureichend empfinden. Präzise benannt werden können Qualitätsmängel dieses Typs erst im Diskurs mit anderen Wissenschaftlern, und dieser kann durchaus unter Einbezug von Praktikern stattfinden.

Die Rückbindung von Auftragsforschung an die Scientific Community muss man ebenso als ungelöstes Problem betrachten wie die Verarbeitung wissenschaftlicher Kritik in Verwaltungen und Praxisfeldern. Wie oft wird beispielsweise in Politik und Medien weiterhin auf Ergebnisse von Studien rekurriert, deren Mängel in der wissenschaftlichen Diskussion längst öffentlich erörtert worden sind. Dies gilt nur für Fälle, in denen Expertisen für Politik veröffentlicht worden sind. Wo dies nicht oder erst sehr spät geschieht, kann eine wissenschaftliche Diskussion nicht stattfinden und wird die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft nicht abgerufen. Veröffentlichung bleibt deswegen unverzichtbar für jede Art von Expertise, für die der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit reklamiert wird.

Nach den bisherigen Ausführungen über die gesellschaftliche Diffusion von Wissenschaft erscheint die Kategorie des „besten Wissens“ im Kontext von evidence-based policy eine vielleicht etwas vorschnelle und unbefangene Formulierung. Fasst man die Formulierung als Forderung an die Politiker auf, für politische Entscheidungen die verfügbaren Wissensbestände zu durchforsten und die für den Gegenstandsbereich besten auszuwählen, werden sich in der Regel die meisten Politiker überfordert fühlen. Es bleibt die Frage, wer oder was ihnen Sicherheit über die Qualität des Wissens geben kann. In früheren Zeiten war die Antwort: die Reputation des Wissenschaftlers oder der wissenschaftlichen Einrichtung. Dieser Verweis

ist in Zeiten, in denen auch wissenschaftliche Reputation vielfach durch Massenmedien mitgeprägt wird, zumindest für Personen mit Vorsicht zu genießen (das galt vermutlich bis zu einem gewissen Grad immer, da auch die von der Scientific Community verliehene Reputation gegen Modeströmungen und „Seilschaften“ nicht gefeit war). Es bleiben drei Mechanismen, die direkt und indirekt und je nach Art der wissenschaftlichen Expertise unterschiedlich auf die Qualitätsabsicherung des Wissens wirken: Öffentlichkeit und Kommunikation, administrative Kontrolle und Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Standards.

Das Kriterium *Öffentlichkeit und Kommunikation* umfasst in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung zwei Aspekte: die Veröffentlichung der Studien, die im Rahmen von Ressortforschung erarbeitet werden; und die kontinuierliche wissenschaftsbasierte Berichterstattung, wie sie in Deutschland für Berufsausbildung beispielhaft seit jüngerer Zeit durch den vom BIBB jährlich erarbeiteten „Datenreport zum Berufsbildungsbericht“ und den von einem unabhängigen Wissenschaftlerkonsortium alle zwei Jahre vorgelegten Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG) realisiert wird. Beide Formen der Veröffentlichung, einzelne Studien und kontinuierliche Berichterstattung, wirken direkt und indirekt auf die Qualitätssicherung politisch induzierter Forschung. Direkt dadurch, dass Veröffentlichungen für jedwede Forschungsaktivität immer auch „Kontrollandrohung“ bedeutet; indirekt dadurch, dass breiter Zugang zu wissenschaftlicher Expertise das Qualitätsbewusstsein für wissenschaftliche Daten in der jeweils interessierten Öffentlichkeit schärfen kann. Bedingung dafür ist u. a., dass über die Expertisen und Berichte eine breite Kommunikation stattfindet – sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch zwischen Wissenschaftlern, politischen Akteuren und Repräsentanten betroffener gesellschaftlicher Gruppen.

Das Kriterium *administrative Kontrolle* betrifft als ersten Punkt bereits die Ausschreibungspraxis und die Selektionskriterien für Angebote. Wenn es, wie bei der Selektionspraxis von Projektträgern, die (Bundes-)Ministerien zur Abwicklung von Ressortforschung(sprogrammen) heranziehen, durchaus üblich ist, der Kostengestaltung einen hohen Stellenwert (von 30 bis 40 Prozent) zuzuweisen, ohne dass wissenschaftliche Qualität vorab als entscheidendes „k.o.-Kriterium“ festgelegt ist, kann es in Bezug auf die Qualität von Bewerbungen leicht zu problematischen Entscheidungen kommen, weil Geld Qualität ausstechen kann. Der zweite Aspekt administrativer Kontrolle bezieht sich auf die Evaluation der Ergebnisse: Wird diese, vorausgesetzt es kommt überhaupt zu einer solchen, eher unter Kriterien der wissenschaftlichen Durchführung der Forschung oder der politischen Opportunität ihrer Ergebnisse durchgeführt? Bei der Schnelllebigkeit politischer Entscheidungen kann man hier nicht darauf vertrauen, dass letztlich politisch hilfreich nur ist, was auch in seiner wissenschaftlichen Qualität gut ausgewiesen ist.

Gerade die immense Ausweitung von Forschung in Anwendungskontexten (Mode 2 sensu GIBBONS u. a. 1994) hat dem Kriterium *Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Standards* noch einmal höhere Bedeutung zukommen lassen, weil die Forschungslandschaft sehr viel unübersichtlicher geworden ist. Geht man von der Voraussetzung aus, dass in der Regel die Grundlagenforschung stärker theoriegeleitet und methodenorientiert als angewandte Forschung ist, dann stellt sich die Frage nach den innerwissenschaftlichen Verbindungen von Grundlagen- und Auftragsforschung sowie Forschung in Anwendungskontexten. Unter dieser Voraussetzung, über die man freilich diskutieren kann, erscheint auch die Grablegung der „prinzipielle(n) Entgegensetzung von anwendungsorientierter Forschung und Grundlagenforschung“ (SEVERING/WEIß 2012, S. 7) als etwas vorschnell. Richtig an ihr mag sein, dass sich von Gegenständen und Ergebnissen her die Zuweisung eines Forschungsprojekts zum einen oder anderen Forschungstyp unter Umständen schwer vornehmen lässt. Nicht richtig aber ist, dass die analytische Differenzierung der Forschungstypen nicht mehr benötigt würde. Sie erscheint als Orientierungs- und Kontrollinstanz für die Aufrechterhaltung von Forschungsstandards weiterhin unverzichtbar.

4. Welche wissenschaftlichen Daten für welche Berufsbildungspolitik?

Nachdem eine Reihe grundsätzlicher Aspekte, die das Verhältnis von Wissenschaft und (Bildungs-)Politik angehen und die bei politischem Umgang mit wissenschaftlichen Daten im Bewusstsein präsent sein sollten, erörtert worden sind, lässt sich die Titelfrage konkret abhandeln. Zunächst ist auf die Art der Berufsbildungspolitik einzugehen: Sie lässt sich in einer ersten Annäherung in zwei Perspektiven differenzieren: in eine Politik der kontinuierlichen pragmatischen Anpassung der Berufsausbildung im Rahmen des bestehenden institutionellen Gerüsts an die sich wandelnden Umfeldbedingungen im Beschäftigungssystem wie in den sozialen Verhältnissen der (potenziellen) Auszubildenden und in eine Politik der strategischen Weiterentwicklung des institutionellen Gefüges der Berufsbildung im Rahmen des Bildungssystems insgesamt und des langfristigen sozioökonomischen Wandels, wie er sich u. a. durch die zunehmende Internationalisierung der Güter- und Arbeitsmärkte, die sektoralen ökonomischen Strukturverschiebungen und die demografische Entwicklung vollzieht.

Die Politik der pragmatischen Anpassung, auf die der Großteil der Regelungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zielt, bezieht sich im Wesentlichen auf die alltägliche Durchführung der beruflichen – vor allem der betrieblichen – Berufsausbildung, auf die Sicherstellung eines ausreichenden Ausbildungsangebots und die Weiterentwicklung der Berufsordnungsmittel entsprechend den sich wandelnden Qua-

lifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes. Die strategische Weiterentwicklung der Berufsbildung rekuriert auf die großen, heute ungelösten systemischen Fragen des Berufsbildungssystems und seiner langfristigen Veränderung. Sie betrifft Fragen wie: Wie kann die Konkurrenzfähigkeit des Berufsbildungssystems gegenüber der höheren und der Hochschulbildung langfristig sichergestellt werden, insbesondere unter der Bedingung abnehmender Geburtenzahlen? Wie lässt sich die systemische Durchlässigkeit aus der Berufsausbildung in die Hochschule und die Bildungsmobilität der Auszubildenden real (nicht nur durch neue rechtliche Regelungen) erhöhen? Wie ist das Problem des Übergangs aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung, das sich im letzten Jahrzehnt immer weiter zugespitzt hat, nachhaltig zu lösen und wie sind gering qualifizierte und andere Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in die Berufsausbildung einzubeziehen? Wie gut ist das deutsche Berufsausbildungssystem gegenüber der fortschreitenden Internationalisierung von Arbeits- und Ausbildungsmärkten gewappnet?

Die deutsche Berufsbildungsforschung erscheint nur für den einen Teil der politischen Anforderungen, den der kontinuierlichen pragmatischen Anpassung, einigermaßen gut gerüstet; für den anderen Teil, den Datenbedarf der Politik zur Formulierung strategischer Konzepte, dagegen sehr viel weniger (sofern die Prämisse, dass die Politik überhaupt einen solchen Bedarf reklamiert, zutrifft).

Die Schieflage in der Forschung hat viel mit der Tradition der Berufsbildungsforschung in Deutschland zu tun. Wie die Berufsausbildung seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts in einen betrieblichen und einen schulischen Teil aufgeteilt ist, so ist die Berufsbildungsforschung in einen schulbezogenen und einen auf den betrieblichen Ausbildungsprozess ausgerichteten gespalten. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat bereits 1990 in ihrer Denkschrift zur „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ auf die Spaltung in der Forschung und ihre problematischen Folgen einer Parzellierung der Forschung und den sich daraus ergebenden Reduktionen hingewiesen (DFG 1990, S. 68 ff.).

Die Seite der betrieblichen Ausbildung und die Weiterentwicklung der Berufsbilder sowie die (bis zum Berufsbildungsgesetz von 1969 recht rudimentäre) statistische Erfassung der Ausbildungsverhältnisse wurde durch das ganze 20. Jahrhundert in Einrichtungen außerhalb des etablierten Wissenschaftssystems durchgeführt, zunächst in der Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung (ABB) unter Kontrolle der Arbeitgeber, später nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes von 1969 im neu gegründeten Institut für Berufsbildungsforschung. Hier ressortiert dieser Bereich bis heute und bildet einen Schwerpunkt der Arbeit des BIBB, den man am ehesten als eine strikt anwendungsbezogene Verbindung von Forschung und Entwicklung charakterisieren kann. Dieser Teil der Berufsbildungsforschung des BIBB gehört in den Bereich der Mode-2-Wissensproduktion, während die in neu-

erer Zeit verstärkte arbeitsmarktbezogene und auch die auf Kompetenzdiagnostik ausgerichtete Forschung des Instituts eher der Mode-1-Forschung zuzurechnen ist.

Die andere, die schulische Seite der Berufsbildungsforschung ist eng mit der Ausbildung von Berufsschullehrern verbunden und an den Hochschulen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihren Bezugswissenschaften angesiedelt. Sie versteht sich in neuerer Zeit schwerpunktmäßig als Lehr-Lern-Forschung zur Vorbereitung der Lehrer auf ihre Unterrichtstätigkeit, hat an einzelnen Universitätsinstituten aber teils aufgrund ihres traditionellen Profils, teils aufgrund neuerer Orientierung eine Ausdifferenzierung in Richtung auf Arbeits- und Arbeitsmarktanalyse erfahren.

Eine Konsequenz der Spaltung der Berufsbildungsforschung im engeren Sinn, das heißt ohne Einbezug der ökonomischen, soziologischen und psychologischen Bezugsdisziplinen, kann darin gesehen werden, dass die strategischen Dimensionen der Entwicklung des Berufsbildungssystems ausgespart bzw. den ökonomischen und soziologischen Bezugsdisziplinen der Arbeitsmarkt- und/oder Bildungssoziologie überlassen blieben.

5. Inhaltliche Forschungsperspektiven

Beinahe alle großen Probleme des Berufsbildungssystems, die vorne unter der Perspektive strategischer Neuausrichtung der Politik zur systemischen Weiterentwicklung der Berufsbildung angeführt werden, wie Verbesserung von Bildungsmobilität, Durchlässigkeit, Übergänge und Inklusion besonders förderbedürftiger Jugendlicher sowie auch die Internationalisierung des Berufsbildungsraumes, erfordern ein besseres Wissen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. Gemeint sind damit nicht vorrangig Ausbildungsverläufe, -abschlüsse und Arbeitsmarkterträge, über die Forschung auf Basis der verfügbaren Indikatoren der neuen Berufsbildungsstatistik und der Arbeitsmarktdaten heute immer besser Auskunft geben und auch soziale Segmentationsmuster herausarbeiten kann (vgl. beispielhaft TROLTSCH/WALDEN 2012; BAETHGE 2010). Gemeint sind damit die in den Ausbildungsprozessen tatsächlich vermittelten kognitiven und berufspraktischen Kompetenzen und Verhaltensdispositionen der Auszubildenden, die mit objektiven Messmethoden (Large Scale Assessments) erfasst, zwischen Berufen verglichen und auf die Organisation und Durchführung von Ausbildungsprozessen bezogen werden können.

Erst wenn die Zusammenhänge zwischen Kompetenz-Outcomes im weitesten Sinne und Ausbildungsprozessqualitäten valide und differenziert analysiert werden, kann man erwarten, dass beispielsweise aus den heute rechtlich gegebenen Chancen zum Übergang von der Berufsbildung in ein Hochschulstudium reale Perspektiven für Auszubildende dadurch entstehen, dass in der (betrieblichen) Ausbildung neben den berufsfachlichen Qualifikationen auch kognitive und motivationale Kom-

petenzen gezielt gefördert werden können. Oder bei der Förderung gering qualifizierter Jugendlicher lässt sich pädagogisch spezifisch intervenieren, wenn man das kognitive und motivationale Profil der Jugendlichen besser kennt. All dies sind nicht allein Voraussetzungen zur besseren berufspädagogischen Gestaltung der unmittelbaren Ausbildungsprozesse, sondern auch für eine politische Förderstrategie, durch gesetzliche Normierung und materielle Unterstützung die Ausbildungsqualität anzuheben.

Es erscheint allerdings ungewiss, ob die politischen Akteure eine solche wissenschaftliche Aufklärung überhaupt wollen, da ein Nebenprodukt von ihr sowohl eine Outcome-Orientierung der politischen Steuerung der Berufsausbildung als auch eine Debatte darüber sein könnte, ob die heutige Berufsfixierung das Nonplusultra der Berufsausbildung ist oder die Ausbildungsorganisation – ohne Aufgabe des Berufsprinzips – flexibler gehandhabt werden sollte. Die Auseinandersetzungen über ein Large Scale Assessment in der Berufsausbildung haben die Widerstände gegen eine objektive Kompetenzdiagnostik in der Berufsausbildung bei einem Teil der Sozialpartner sichtbar werden lassen. Eine Lehre aus dieser über mehrere Jahre geführten Auseinandersetzung besteht darin, dass eine Bedingung für die politische Leistungsfähigkeit der Wissenschaft nicht bei der Wissenschaft, sondern bei der Politik liegt – in der Offenheit von Politikern und ihrer Bereitschaft, lange gehegte Ordnungsvorstellungen auch zur Diskussion zu stellen. Auf der anderen Seite, der der Wissenschaft, muss man auch einräumen, dass der Beweis, dass eine objektive Kompetenzdiagnostik, die nicht nur Kompetenzen valide erfasst, sondern sie auch auf die Qualität von Ausbildungsprozessen beziehen kann, noch aussteht.

International vergleichende Komparatistik

Mehr noch als die internationale Bildungsberichterstattung durch die OECD („Education at a Glance“) hat die durch den Kopenhagen-Prozess und den Europäischen Qualifikationsrahmen vorangetriebene Realisierung eines europäischen Berufsbildungsraums, der den Erfordernissen eines europäischen Binnen- und Arbeitsmarktes Rechnung trägt, den Bedarf an international vergleichender Berufsbildungsforschung sichtbar gemacht. Die deutsche Berufsbildungsforschung hat hier Nachholbedarf, wenn sie der Politik Hilfestellung für Aushandlungsprozesse auf europäischer Ebene geben will. Die starke interne Orientierung beider Typen der Berufsbildungsforschung auf das deutsche (duale) System hat eine gewisse Ethnozentriertheit der Forschung und Enthaltensamkeit bei komparatistischer Forschung mit sich gebracht.

Den Hauptteil international vergleichender Forschung hat bisher das Cedefop, das als europäisches Forschungsinstitut gegründet worden ist, geleistet, und zwar vor allem in Form von institutionenbezogenen Strukturanalysen, die die Verschie-

denartigkeit von Governance und Finanzierungssystemen, institutionellen Ordnungen und Professionalität des Ausbildungspersonals untersuchen und in zumeist stark deskriptiven Ländervergleichen mit einer Fülle von (statistischen) Daten und Quellen präsentieren (vgl. DESCY u. a. 2005; DESCY/TESSARING 2002). Institutionen und Strukturanalysen sind in der internationalen Komparatistik unverzichtbar, bleiben aber so lange unvollständig und unbefriedigend, wie nicht auch die Outcomes der Berufsbildungsinstitutionen in Form nicht nur von je national definierten Ausbildungsabschlüssen, sondern von vermittelten beruflichen Kompetenzen, die objektiv und länderübergreifend gemessen sind, zu den institutionellen Settings in Beziehung gesetzt werden können.

Die deutsche Berufsbildungsforschung hätte dank der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorangetriebenen Large-Scale-Assessment-Aktivitäten (vgl. BAETHGE u. a. 2006; BAETHGE/ARENDs 2009 und ASCOT-Programm) die Chance, eine wichtige Rolle in der europäischen Berufsbildungsforschung zu spielen und im Austausch mit der europäischen Forscher-Community auch den etwas ethnozentrischen Horizont der eigenen Forschung zu erweitern.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2004–2012): Bildung in Deutschland, Bielefeld (zweijährig).
- BAETHGE, M. u. a. (2006): Berufsbildungs-PISA, Machbarkeitsstudie, Stuttgart.
- BAETHGE, M. (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: KRÜGER, H.-H.: Bildungsungleichheit revisited, Wiesbaden.
- BAETHGE, M.; AHRENDs, L. (2009): Feasibility Study, Bonn.
- BAUMERT, J.; STANAT, P.; DEMMRICH, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000, Opladen, S. 15–68.
- CEDEFOP (2009): Continuity, consolidation and change, Towards a European era of vocational education and Training, Luxembourg.
- DESCY, P.; NESTLER, K.; TESSARING, M. (2005): Internationally comparable statistics on education, training and skills: current state and prospects. In: Vocational Training Nr. 36.
- DESCY, P.; TESSARING, M. (2002): Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa, Luxemburg.
- DFG – DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift Weinheim
- EUROPEAN COMMISSION (2010): Communicating research for evidence-based policy making, Brüssel (Directorate – General for Research, Socio-economic Sciences and Humanities).
- FRIEDRICH, H. (1970): Staatliche Verwaltung und Wissenschaft. Die wissenschaftliche Beratung der Politik aus Sicht der Ministerialbürokratie.

- FÜSSEL, H.-P. (2009): Evaluationsbasierte Steuerung – Was kann die Bildungsforschung leisten? – Anmerkungen zum Beitrag von Klaus-Jürgen Tillmann. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren, Opladen.
- GIBBONS, M. u. a. (1994): The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies, London: Sage.
- GIBBONS, M. (1999): Science's new social contract with society. In: Nature 402 (6761), S. C81–C84.
- GIBBONS, M. (2001): Innovation and the Developing System of Knowledge Production. University of Sussex, Falmer, Brighton BN1 9RF, located at.
- HABERMAS, H. (1963): Verwissenschaftlichte Politik in demokratischer Gesellschaft, Heidelberg Ms. (vervielfältigtes Manuskript der Studiengruppe Systemforschung).
- HEINRICH, M. (2009): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-policy? Vortrag auf der Tagung Evaluation, Bildung und Gesellschaft, Jahrestagung 2009 der KBBB der Sektion Bildungsforschung der DGE in Kooperation mit der 12. Jahrestagung der DeGEval am 9. Oktober in Münster.
- JORNITZ, S. (2009): Evidenzbasierte Bildungsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz 40, S. 68–75.
- MAYNTZ, R. (2008): Von der Steuerungstheorie zu Global Governance. In: SCHUPPERT, G. F.; ZÜRN, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41, S. 43–61.
- MEYER-HESEMANN, W. (2008): Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenz-basierte Bildungspolitik: In: BMBF (Hrsg.): Wissen für Handeln, Bildungsforschung, Bd. 25, Berlin, S. 9–14.
- OECD: Education at a Glance, Paris (jährlich).
- SEVERING, E.; WEIß, R. (2013): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. In: SEVERING, E.; WEIß, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung, AG BFN 12, Bielefeld 2013, S. 5–14.
- RADTKE, F.-O. (2009): Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren, Opladen.
- TILLMANN, K.-J. (2009): Was leistet die PISA-Studie zur Steuerung des Bildungssystems? In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren, Opladen.
- TIPPELT, R. (2009): Steuerung durch Indikatoren – Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung – Einleitung zur Tagung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren, Opladen.
- TROLTSCH, K.; WALDEN, G. (2012): Exklusion und Segmentation in der beruflichen Bildung im längerfristigen Vergleich. In: Sozialer Fortschritt: Vol. 61, N. 11–12, S. 287–297.
- WINTHER, E. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung, Bielefeld.